Vol. 3, no 8 • 30 mars 2001

VIRAGE express

6e Session de formation des personnes-ressources
Le 12 et le 13 mars 2001 à Saint-Hyacinthe

La progression des apprentissages
à l'intérieur d'un cycle ..... p. 2
Les défis du changement ..... p. 4

Culture, compétences et apprentissages

L'intégration
de la dimension culturelle ..... p. 5
Le développement des compétences
à l'intérieur d'un cycle ..... p. 6
La progression des apprentissages ..... p. 7

Prospectives

Travaux en cours
et prochaines rencontres ..... p. 8

2007-02788/

La progression des apprentissages à l'intérieur d'un cycle

Imaginez une rencontre où vous êtes un enseignant ou une enseignante qui aura expliqué aux parents d'un élève la progression qu'a fait son enfant, rendu compte de son cheminement dans le développement de ses apprentissages. Que leur direz-vous ?

Pascale Sauvé

Cet exercice a servi de préambule à l'atelier de l'avant-midi de la deuxième journée de la Session de formation des personnes-ressources. L'objectif : se donner des moyens pour suivre la progression des apprentissages des élèves.

L'entrée en matière a amené une prise de conscience chez les participants et les participantes. Avant d'être en mesure d'expliquer le cheminement qu'a fait un enfant, ils ont jugé important de se doter d'une vision de la progression des apprentissages et des moyens de la reconnaître. Les discussions allaient bon train dans les équipes de travail où chacune d'elles a réussi à formuler une définition du concept de la progression. En voici les principaux éléments.

« Ce sont des manifestations concrètes, objectivées, progressives et continues d'améliorations (indicateurs et critères) constatées chez les élèves dans leurs apprentissages en vue de se rapprocher de la portée de chaque compétence disciplinaire et transversale », rapporte le porte-parole d'une équipe. Un autre groupe soutient que la progression est un cheminement individuel. Le point de départ de la progression est propre à chaque élève. Pour qu'il y ait une progression, les tâches proposées par l'enseignant ou l'enseignante doivent être de plus en plus complexes. La progression se manifeste lorsque l'élève a recours à des stratégies variées et qu'il est capable d'exprimer comment il fait ce qu'il a à faire.

Une des équipes s'est imaginé une spirale — qui représente la classe. Sur la spirale, chaque élève part d'un point A vers un point B, tous deux variables. Pour l'enseignant ou l'enseignante, il s'agit de savoir à tout moment où se trouve l'élève dans la spirale. Il importe alors pour l'enseignant ou l'enseignante de connaître à fond le Programme de formation afin de proposer aux élèves des activités qui leur permettront d'avancer et de progresser. Il doit aussi garder des traces : des outils qui serviront autant à l'enseignant ou l'enseignante qu'à l'élève pour suivre sa progression. Avec le temps, la régulation externe devrait se transformer en régulation interne, un signe que l'élève devient de plus en plus autonome.
« Chaque élève doit être pris où il est dans la spirale et il doit avancer dans sa zone maximale de développement », résume la porte-parole.

Une autre équipe vient apporter de nouveaux éléments à ces définitions. Elle précise la nécessité d'avoir plusieurs manifestations dans le temps. Les membres de l'équipe se sont représenté la progression par une ligne du temps, avec un point X et Y qui symbolise le cheminement de l'enfant. Ils insistent sur l'importance de la prise de conscience par l'élève de ses forces, de ses faiblesses, de ses acquis, etc. Ils jugent opportun également qu'il y ait un transfert dans des contextes extrascolaires : informer les parents, par exemple, pour qu'ils soient eux aussi des observateurs. La progression sous-tend que l'observation des élèves soit effectuée en cours de travail afin de prendre note des stratégies qu'il utilise, de ses attitudes, de son degré d'autonomie, de sa souplesse d'adaptation à des situations de plus en plus complexes, etc. Il ne s'agit plus seulement d'évaluer un produit fini.

Vue comme un concept positif, la progression peut-elle être « négative » ? C'est une question qui a intrigué l'une des équipes de travail. « Parce que la progression ne tend pas nécessairement de façon linéaire vers une amélioration, spécifie la porte-parole. Il peut y avoir en cours de route des obsta-

cles qui se présentent. » Comme une rivière avec de grosses roches qu'il faut parfois contourner avant de pouvoir poursuivre son chemin. L'équipe en a donc conclu qu'il était possible qu'un élève puisse revenir sur ses pas avant de reprendre la route de plus belle. Lors de l'évaluation, l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi l'élève, doivent être en mesure de nommer et d'expliquer ces retours en arrière, de même que les stratégies déployées pour prendre un nouveau départ.

En cours de discussion, la dernière équipe en lice, s'est intéressée également au rythme de la progression. Par exemple, sur une échelle de valeurs, un élève est passé du point 0 à 5, et un autre, du point 9 à 10. Le premier a connu une progression impressionnante, tandis que le second, une beaucoup plus lente. Pourtant, le premier reste loin derrière dans le développement de ses apprentissages. « Qu'est-ce qui détermine la progression », se demande alors une participante. « Il faut tout de même voir si le progrès est suffisant? », soutient l'une de ses collègues. D'où l'importance de suivre la progression d'un élève par rapport à lui-même, mais aussi de le situer par rapport au Programme — sans toutefois le comparer aux autres élèves.

« La progression est un cheminement personnel où l'enfant utilise des connaissances et des stratégies pour développer d'une manière de plus en plus autonome une compétence, selon un certain seuil établi », résume la porte-parole de l'équipe. Elle note également le rôle de la régulation, un outil qui permet à l'élève de porter un regard sur lui-même et qui le mènera graduellement vers l'autorégulation, soit vers l'autonomie.

Suivre les traces

Quelles sont les caractéristiques des traces pertinentes qui permettent de suivre la progression des apprentissages d'un ou d'une élève? La question a été lancée en deuxième partie de l'atelier. Après avoir analysé divers travaux d'élèves apportés par les participants et les participantes, ils sont parvenus à dégager un bon nombre de caractéristiques des traces à consigner.

D'abord, les participants et les participantes notent l'importance de conserver les travaux des élèves pour pouvoir les consulter à tout moment, dans un portfolio par exemple. De conserver non seulement les travaux, mais également les éléments qui témoignent de l'ensemble des étapes de réalisation, comme les brouillons, les plans, les corrections apportées, etc.

En observant les travaux d'élèves, les participants et les participantes ont découvert qu'il était plus facile de suivre la progression à partir de travaux semblables — et comparables — effectués à différents moments dans le temps. Semblables, mais pas nécessairement similaires : car pour que l'élève progresse, il doit constamment être placé devant de nouveaux défis. D'où l'importance de connaître, pour chaque travail, les contextes de réalisation : les objectifs visés, les attentes, les intentions, les consignes, etc. Il importe aussi de garder les commentaires de l'enseignant ou l'enseignante ainsi que ceux de l'élève (l'autoévaluation) sur les stratégies utilisées, les mises en action.

Une constatation générale : il semble à première vue plus aisé de garder des traces sur le développement d'une compétence disciplinaire que sur celui d'une compétence transversale!

La démarche d'évaluation

Pour clore l'atelier, la démarche d'évaluation proposée dans le Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, appuyée d'extraits tirés du document, a été présentée aux participants et aux participantes.

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées par l'élève en vue de prendre une décision d'agir. Cette démarche comporte cinq étapes.

La planification de l'évaluation

- Il est de mise qu'une planification globale soit réalisée par l'équipe-cycle. À partir de cette première planification, chaque enseignant peut par la suite procéder à une planification plus spécifique des situations d'apprentissage et d'évaluation. (p. 17)
- La planification de l'équipe-cycle permet d'assurer une cohérence dans les actions à mener pour le développement des compétences disciplinaires et transversales chez l'élève. (p. 17)
- Dans l'ensemble, il est primordial d'assurer que tout au long des deux années que l'élève passe dans le cycle, il progresse vers l'atteinte des exigences déterminées pour la fin d'un cycle pour chacune des compétences et il participe à l'évaluation de son action et de l'état de sa compétence. (p. 19)

La prise d'information

- Il s'agit de recueillir et de conserver l'information utile et suffisante pour appuyer le jugement. (p. 21)
- L'observation, le questionnement et l'analyse des travaux des élèves constituent les principaux moyens utilisés. (p. 21)
- La prise d'information peut se faire de façon non formelle ou avec des outils spécifiques. (p.21)

L'interprétation

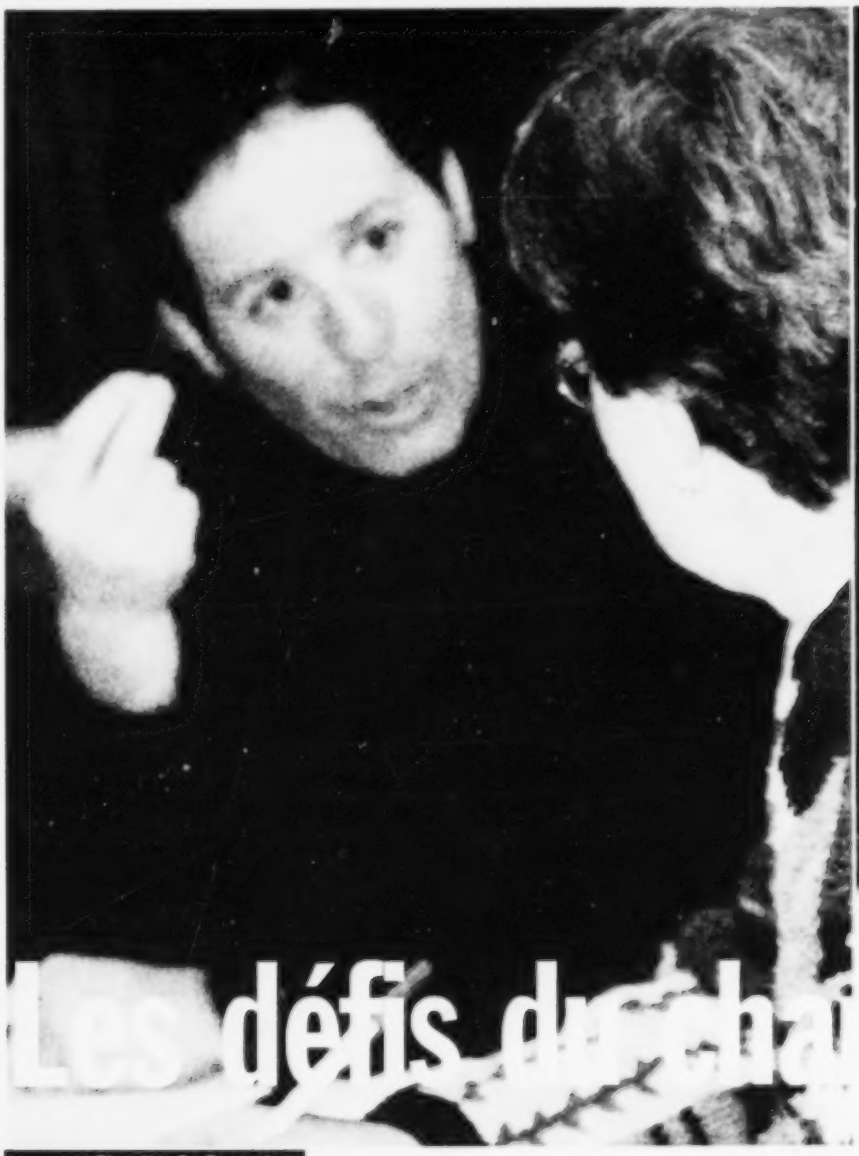
- Il s'agit de rendre les données recueillies significatives en les analysant et les comparant à un point de référence. Interpréter, c'est prendre du recul et interroger sur l'efficacité des actions de l'élève et de l'enseignant. (p. 22)
- L'interprétation dynamique consiste à comparer les résultats obtenus par un élève à différents moments de son apprentissage. (p. 22)
- L'interprétation critérielle consiste à comparer les résultats d'un élève à ce qu'il est attendu en se référant à des critères associés aux compétences du Programme de formation. (p. 22)

Le jugement

- Porter un jugement, c'est-à-dire tirer une conclusion en tenant compte de certaines considérations comme le temps dont l'élève a bénéficié et les ressources mises à sa disposition. (p. 25)
- Le jugement doit traduire le mieux possible la progression de l'élève. Pendant le cycle, le jugement est temporaire parce que l'élève est en développement et qu'il a la possibilité de s'améliorer. (p. 26)
- Le jugement est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité. Les enseignants doivent se faire confiance parce qu'ils connaissent bien leurs élèves. Puis, ils doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur jugement soit éclairé et bien étayé : déterminer les cibles, utiliser des outils adéquats, réunir suffisamment d'information, interpréter à la lumière de références. (p. 26)
- La collaboration entre les membres de l'équipe-cycle contribue aussi à favoriser des jugements de qualité. (p. 26)

La communication

- La communication, qui porte sur le processus et les résultats, constitue une étape importante de la démarche d'évaluation. (p. 27)
- Afin de s'assurer une collaboration constante entre l'école et les parents, il est impératif que ces derniers soient informés de la progression des apprentissages de leur enfant et de sa situation par rapport aux compétences à acquérir. (p. 27)
- La communication s'adresse également aux élèves, afin de les aider dans leurs apprentissages et d'accroître leur motivation et leur responsabilisation. (p. 27)



Les défis du chan

Claudine St-Germain

Lors du dernier atelier de la Session de formation, les participants se sont penchés sur les défis liés au développement des compétences à l'intérieur d'un cycle.

Sans doute inspirés par les ateliers de la veille, où ils avaient abordé la planification en équipe-cycle, plusieurs participants et participantes ont identifié le travail d'équipe comme l'un des défis qui devront être relevés pour assurer le développement des compétences. « Plusieurs milieux ne comptent pas de culture du travail d'équipe, a expliqué un participant. Il faudra l'implanter pour que les gens travaillent ensemble. »

Cette entraide est importante parce qu'elle permet un échange d'idées dont profitera le personnel enseignant. « Il faudra être créatif, notamment pour trouver des situations réelles, a dit une participante. Pour y arriver, les enseignants et enseignantes devront être à l'écoute des enfants, alors qu'auparavant, on était davantage à l'écoute des programmes... »

Être à l'écoute d'une vingtaine d'enfants à la fois représente d'ailleurs un autre défi de taille! Des participants ont échangé quelques trucs pour y arriver. Par exemple, une enseignante de première année a instauré un système de « chapeau » dans sa classe : lorsqu'elle porte le chapeau, ça veut dire qu'elle discute avec un élève en particulier, et les autres ne doivent pas venir l'interrompre.

Un autre défi qui attend le personnel enseignant sera d'arriver à diversifier les approches pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves. Une participante a noté que les élèves en douance représentaient un défi particulier. « Je trouve que les nouvelles technologies apportent encore plus de différences entre les enfants, a-t-elle expliqué. Certains ont déjà appris à lire à la maison avec des logiciels éducatifs; d'autres, issus de familles plus défavorisées, n'ont pas vécu ça. Il faudra varier nos pratiques. »

Pour arriver à relever tous ces défis, un plan d'action, qui définit les scénarios et stratégies du changement et pose des jalons clairs et sécurisants (« qui fait quoi, où et quand »), sera essentiel. « La sécurisation est un élément-clé, à mon avis », a dit Camille Marchand, animatrice d'une atelier. « Elle permet de valoriser les enseignants et enseignantes, en bâtissant sur leurs acquis antérieurs. »

Culture, compétences et apprentissages

MONIQUE BOUCHER, MARTHE VAN NESTE ET PIERRETTE JALBERT ONT ÉTÉ INVITÉES À ASSISTER AUX ATELIERS DURANT LES DEUX JOURS DE LA SESSION DE FORMATION EN TANT QU'OBSERVATRICES. ELLES SE SONT INSPIRÉES DES PROPOS DES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES POUR PRÉPARER UNE SYNTHÈSE SUR LES THÈMES ABORDÉS PENDANT LA RENCONTRE.

L'intégrati e la din

Pascale Sauvé

« On se rend rapidement compte que s'il y a un mariage qui ne finira pas par un divorce, c'est bien celui de la culture et du curriculum », lance d'entrée de jeu la responsable du magazine Vie pédagogique, Monique Boucher. Ce qui l'a convaincue? Les discussions et les échanges intenses qui ont eu lieu entre les participants et les participantes au cours de l'atelier sur la culture dans le Programme de formation.

Il a été reconnu, lors des ateliers, que le nouveau Programme de formation, par son organisation, ses visées et son contenu, offre de multiples portes d'entrée à la dimension culturelle. Qu'il est, en soi, un objet culturel. « Cela ne suffira pas toutefois à assurer aux élèves une formation qui s'inscrira véritablement dans une perspective culturelle qui leur permettrait de donner davantage de sens à leurs apprentissages et en faciliterait le transfert », note Monique Boucher. Parce que la culture est d'abord une question de « posture mentale ».

« La culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est incarnée par les enseignants et enseignantes qui la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et à nos attentes de sens », écrivait Denis Simard dans le numéro de Vie pédagogique consacré à l'intégration de la dimension culturelle à l'école. C'est alors par la rencontre d'adultes cultivés que les élèves seront amenés à adopter eux-mêmes une « posture mentale culturelle ».

« On sait comment certains enseignants et certaines enseignantes, plus que d'autres, sont parvenus à nous faire grandir et à nous faire découvrir des réalités et des mondes dont nous ne soupçonnions pas ou à peine l'existence, témoigne Monique Boucher. Ils ont su éveiller des intérêts, voire des passions. Ils ont su influencer des élèves qui les ont côtoyés. »

L'intégration de la dimension culturelle dans les apprentissages des élèves devrait toutefois s'inscrire dans les actions pédagogiques de toutes et de tous afin que l'école participe au développement de femmes et d'hommes cultivés, soutient l'observatrice.

À quoi se reconnaît une personne cultivée? Pour appuyer ses propos, Monique Boucher se réfère à une définition énoncée par Olivier Reboul dans son livre *Les valeurs de l'éducation* : « L'homme cultivé est un homme qui questionne et qui se questionne. » Ainsi, la culture ne peut être considérée comme un luxe réservé à une élite ou comme une composante exclusive à certaines disciplines. « Les défis et les grandes questions sociales, morales et environnementales auxquelles est confrontée la société actuelle, et sera confrontée celle de demain, font en sorte que les perspectives culturelles ne peuvent être que fondues dans l'ensemble des situations d'apprentissage proposées aux élèves », rappelle Monique Boucher.

Enseigner dans une perspective culturelle implique-t-il que les enseignants et les enseignantes aient un bagage culturel immensément riche et large? Comment alors relever ce défi? « Enseigner dans une perspective culturelle exige bien davantage qu'ils acceptent de s'engager eux-mêmes, et pourquoi pas en même temps que leurs élèves, dans la recherche de sens d'un passé plus ou moins lointain pour pouvoir mieux comprendre le présent et se projeter dans l'avenir, propose Monique Boucher. Ce faisant, ne deviendraient-ils pas des modèles éloquents? »

Monique Boucher convient qu'il est plus facile de le dire que de le mettre en pratique! Au cours des ateliers, plusieurs pistes intéressantes ont toutefois été proposées pour soutenir et encourager cet engagement : l'élaboration et la mise en œuvre de projets éducatifs qui intègrent véritablement la préoccupation d'une école culturellement riche; le recours au travail d'équipe; l'accès aux compétences et à la richesse culturelle de ses collègues et des autres intervenants de l'école; l'ouverture accrue à l'environnement plus ou moins immédiat de l'école, aux parents et à la communauté; une formation initiale à l'enseignement qui intègre cette perspective afin que les futurs enseignants et enseignantes mettent en scène la culture de manière à mettre du plaisir au cœur des élèves; une formation continue adaptée au personnel scolaire; la fréquentation de lieux de culture avec les élèves; une invitation aux enseignantes et aux enseignants à ne pas hésiter à mettre leur culture personnelle au service de leur pratique et au développement des compétences de leurs élèves.

« Encore une fois, ce ne sont là que quelques pistes, il en existe sûrement d'autres qui émergeront des milieux qui découvriront la puissance et l'apport de la culture à la signifiance des apprentissages, et conséquemment, à la motivation et à la réussite des élèves », précise Monique Boucher. Car les discussions sur l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement sont lancées, mais il en reste encore beaucoup à dire et à découvrir sur le sujet, par exemple concernant l'évaluation de la compétence culturelle des élèves. « Celle-ci suscite beaucoup d'interrogations et demeure un dossier qui demande réflexion et prudence, met en garde l'observatrice, afin que, cherchant à en rendre compte, on ne tombe dans le piège d'une vision linéaire qui risquerait fort de limiter la réussite à un ensemble de connaissances statiques. »

Malgré les défis que représente une véritable intégration de la dimension culturelle à l'école, Monique Boucher n'entretient aucun doute quant à la réussite de l'entreprise. « Je suis convaincue qu'il faut demeurer confiant que l'école et surtout les enseignants et les enseignantes sauront relever le défi de l'intégration efficace de la culture à l'école, parce que, pour la grande majorité d'entre eux, elle ne fait qu'un avec leur conception même de l'éducation. »

Pascale Sauvé

Le développement des compétences à l'intérieur d'un cycle

Est-ce possible d'éviter que les cycles d'apprentissage ne soient finalement qu'une coquille vide? C'est la question que s'est posée comme point de départ Marthe Van Neste, consultante auprès du ministère de l'Éducation et professeure à l'Université de Sherbrooke, pour préparer la synthèse de l'atelier sur le développement des compétences à l'intérieur d'un cycle. En d'autres mots : comment donner du sens aux cycles et permettre qu'ils soient une valeur ajoutée au service de l'école?

Attentive aux propos et aux commentaires émis pendant les ateliers, Marthe Van Neste en vient à une constatation : « Nous ne faisons qu'aborder la question et ce sera un long cheminement dans lequel nous entrerons tout doucement pour s'approprier cette nouvelle structure qu'est le cycle d'apprentissage. » L'observatrice met en lumière deux défis que l'école doit relever présentement pour assurer la transition.

Le premier défi est la capacité d'une équipe à se définir comme responsable collectivement pour amener les élèves plus loin sur le chemin des compétences. Elle propose alors quatre pistes de solution reliées à ce défi.

D'abord, la première piste tient à l'importance que tous et chacun comprennent pourquoi il y a des cycles et pour quelles raisons ils doivent travailler ensemble. « Le pourquoi de l'instauration des cycles constitue une connaissance essentielle à s'approprier et à propos de laquelle il faut avoir une définition univoque et des mots semblables pour l'exprimer », affirme la professeure. Ayant longuement réfléchie à la question, Marthe Van Neste propose une réponse qui, bien que perfectible, pourrait servir comme point de départ à l'établissement d'une vision concertée du cycle d'apprentissage. « Pour moi, le cycle d'apprentissage existe parce que la formation par compétences exige du temps. Du temps pour l'apprenant, mais aussi pour celui ou celle qui fait apprendre. La formation par compétences étant complexe et évolutive, elle ne peut dépendre que d'une seule personne. C'est pourquoi il importe que tous les intervenants s'unissent autour des élèves pour saisir les multiples facettes de cette construction, déterminer les actions d'ensemble qui vont contribuer à l'installation de ces compétences et à l'observation de leur évaluation. »

Une deuxième piste de réponse : assurer solidairement un produit final, qui est la réussite de l'élève. Ainsi, les équipes devront dépasser les échanges, l'écoute respectueuse et l'encouragement mutuel entre les membres, estime Marthe Van Neste. Elles devront rechercher à mettre en place le contexte qui permet « de déterminer un système d'actions collectif où les actes de décision et de coordination sont visibles et où chacun, évidemment, fait appel à une part de son autonomie professionnelle », ajoute-t-elle.

La troisième piste consiste à exercer une collégialité intelligente. « Coopérer, ça ne veut pas dire se tenir toujours par la main, explique la professeure. Vouloir sortir du piège de l'individualisme ne signifie surtout pas tomber dans celui du travail d'équipe à tout prix, même quand on ne sait pas pourquoi. » Une collégialité intelligente suppose la préservation d'un espace d'autonomie professionnelle qui va privilégier l'alternance entre la concertation d'équipe et la responsabilité du travail individuel, de telle sorte que les conditions optimales seront mises en place. En fin de compte, où seront pris en compte et à bon escient les besoins, les forces et les intérêts de chacun. « Dans cet exercice de collégialité, il est évident que les rapports de pouvoir se redéfinissent à l'intérieur de ce qui peut s'appeler maintenant un nouveau " leadership " coopératif, qui va être tout le contraire de la dilution des responsabilités et de la paralysie de la prise de décision, dit Marthe Van Neste. Mais un " leadership " qui va plutôt être dans le sens de la conviction profonde qu'on est plus grand ensemble. »

S'obliger, tous et chacun, à agrandir son portefeuille de compétences professionnelles est la quatrième piste de solution proposée par Marthe Van Neste. « Plus que jamais, la compétence professionnelle de chaque intervenant devient essentielle à l'apprentissage de l'élève. » L'enseignant ou l'enseignante doit être un professionnel capable d'agir dans l'urgence et dans le flou, comme dans le prescrit, selon les finalités qui l'habitent. « C'est une personne qui sait mobiliser ses ressources dans des situations complexes, précise-t-elle. Le professionnel enseignant, c'est celui aussi qui sait transposer en prenant du recul, en modélisant, en sachant repérer et interpréter des indicateurs de contextes. C'est celui qui sait apprendre et qui sait faire apprendre. C'est celui qui sait s'engager en prenant des risques et en tenant compte des principes éthiques. »

Prise de conscience

Selon Marthe Van Neste, le deuxième défi que devra relever le milieu scolaire est sans doute d'amener chaque élève à prendre conscience de ce qu'il est en train de construire pour lui-même. Elle propose quatre pistes de solution.

Comme première piste, il s'agit d'abord d'amener l'élève à construire un rapport réel au savoir. Partir de son questionnement pour en susciter de nouveaux. « Cela veut dire : arrêter d'anticiper le questionnement de l'élève avant qu'il n'ait eu le temps de se questionner lui-même; cesser d'apporter le minimum requis en sachant que le reste viendra en son temps, de façon un peu plus décousue, mais en fonction d'un réel besoin et viser l'acquisition d'apprentissages peut-être moins nombreux, mais construits et maîtrisés. »

Une deuxième piste : construire un réel rapport au savoir nécessite également de proposer des situations d'apprentissage où il est possible que les élèves aient certaines demandes afin qu'elles soient mobilisatrices pour eux. « Cela suppose d'assouplir sa planification pour permettre l'aventure intellectuelle », poursuit l'observatrice.

La troisième piste consiste à amener aussi l'élève à changer de métier et à apprendre autrement, comme le conçoit Perrenoud. « La démarche de formation aux compétences va exiger plus que de désirer bien faire, de plaire ou encore de ne pas avoir d'ennuis », estime Marthe Van Neste. Devenir compétent pour l'élève exige qu'il affronte les problèmes et s'engage dans une démarche de résolution de problèmes; qu'il contribue à un travail collectif; qu'il vive une rupture avec une façon individualiste d'être à l'école et qu'il développe sa ténacité dans un investissement à long terme et son sens de la responsabilité à l'égard de lui-même et des autres.

Enfin, la quatrième piste cherche à amener l'élève à prendre conscience de ses apprentissages et entraîne, conséquemment, l'enseignant ou l'enseignante à une pratique différenciée. « La différenciation est une manière de penser son enseignement et son apprentissage qui amène à revoir sa pratique à partir de trois questions : À qui est-ce que j'enseigne? Comment mes élèves ont-il besoin d'apprendre? De quel climat de classe mes élèves ont-ils besoin? » explique Marthe Van Neste.

« Il me semble que, finalement, toute cette question du cycle nous renvoie à la nécessité d'une cohérence et d'une continuité d'une classe à l'autre, ainsi qu'à la coopération entre adultes, certes, mais aussi à notre propre cohérence dans nos rapports à la connaissance et à la culture. Elle renvoie, aussi, à notre capacité de tolérer l'ambiguïté et l'incertitude, à prendre des risques et à faire confiance aux élèves. »

Pascale Sauvé

La progression des apprentissages

La réponse à la question « Comment peut-on suivre la progression des apprentissages? » devient évidente lorsqu'on pense au fait que l'évaluation n'est plus un outil qui vient sanctionner la réussite ou l'échec d'un élève, elle est un soutien au développement des compétences.

C'est la première constatation faite par les participants et les participantes à l'atelier sur la progression des apprentissages à l'intérieur d'un cycle. Comment faire en sorte que l'évaluation devienne maintenant un réel soutien au développement des compétences? Pierrette Jalbert de la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS) et consultante en évaluation auprès du ministère de l'Éducation soulève les grands défis reliés à cette question.

D'abord, elle souligne l'importance de pratiquer une évaluation qui soit en cohérence avec les caractéristiques de la compétence. « Ces caractéristiques, il faut les lire et les relire puisqu'elles vont teinter nos pratiques », précise la consultante. Quelles sont-elles? La compétence est d'abord globale. « Ce qui veut dire qu'on doit évaluer une compétence dans sa globalité, et non pas prendre chacune des composantes isolément », précise Pierrette Jalbert. La compétence est complexe. Ainsi, pour cerner la progression des apprentissages, l'enseignant ou l'enseignante doit utiliser divers outils afin de développer toutes les facettes de la compétence. Elle est aussi interactive et doit être reliée au contexte dans lequel elle est utilisée. « Il est important alors d'évaluer et d'observer l'élève dans différents contextes », explique-t-elle. La compétence est finalement évolutive. Elle demande du temps pour se développer.

« La compétence est liée aux moments d'apprentissage, ce qui veut dire que pour être en mesure de suivre sa progression, la prise d'information ne doit pas être faite à la fin d'une étape, mais elle se fait au quotidien », dit Pierrette Jalbert. C'est en observant les élèves en action et en interaction, en les questionnant, en analysant les productions et en gardant des traces de ses observations que l'enseignant ou l'enseignante peut suivre l'évolution des apprentissages de ses élèves.

Garder des traces

Il apparaît évident que les enseignants et les enseignantes doivent se donner des moyens pour suivre la progression. Parmi ceux-ci : conserver des traces qui seront prises sur le vif par observation — et consignées — ou à l'aide d'outils d'évaluation plus formels. « La demande est grande pour obtenir des outils, témoigne Pierrette Jalbert. C'est rassurant d'en avoir lorsqu'on commence à travailler avec un nouveau programme, mais il faut être conscient qu'un outil doit être utile. »

Qu'est-ce qu'un bon outil? Pierrette Jalbert énonce certaines conditions. C'est d'abord un aide-mémoire que l'élève ainsi que l'enseignant ou l'enseignante peuvent consulter à tout moment. L'outil permet la régulation. L'élève peut alors s'y référer pour anticiper les actions à poser avant la réalisation d'une tâche, modifier ses actions en cours de route et éventuellement juger du produit final. « Un outil, pour qu'il soit utile, ne doit pas être nécessairement le même pour tous les élèves, ni pendant tout le cycle, précise-t-elle. Il évolue au fil du temps parce que les compétences se développent pendant le cycle. »

Ainsi, au quotidien, l'enseignant ou l'enseignante cumule et consigne des informations, sans connaître à prime abord leur signifiance. « À un moment donné, c'est important de faire un arrêt pour regarder et analyser l'information », soutient la consultante. S'arrêter pour savoir si les traces recueillies sont assez nombreuses pour permettre à l'enseignant ou l'enseignante d'interpréter ces informations. Pour s'assurer aussi qu'il dispose de suffisamment de traces sur les mêmes compétences ou les mêmes connaissances afin de suivre la progression de l'élève. « Les traces aussi, idéalement, sont accompagnées du contexte de réalisation : comment ça s'est passé? quelles étaient les exigences? » précise Pierrette Jalbert. Il importe également de comparer les informations à différents moments de l'apprentissage pour juger de la progression. En même temps, l'enseignant ou l'enseignant doit garder en tête les attentes de la fin du cycle pour savoir si l'élève s'approche des cibles à atteindre ou s'il en est encore loin. « Ce travail, loin d'être simple, se fait déjà, il s'agit maintenant de le systématiser, note la consultante. C'est une analyse qualitative. À ce moment-là, on va repérer les difficultés et les forces des élèves. Il est important de faire une synthèse pour ne pas que ça devienne une liste de vérifications de ce que l'élève est capable de faire. Il ne faut jamais perdre de vue que l'objectif est de voir si l'élève développe sa compétence, donc sa globalité. »

Avec cette analyse, l'enseignant ou l'enseignante sera à même de repérer les difficultés et les erreurs typiques. « C'est un autre défi que de changer notre vision de l'erreur qui souvent est vue comme étant un manque, un écart à la norme, dit l'invitée. Si on veut être en mesure de suivre l'évolution des apprentissages, l'erreur doit être vue plus positivement : comme un élément qu'on peut analyser avec l'élève ou regarder ensemble en groupe, pour pouvoir ensuite aider l'élève à progresser. » L'erreur vue comme positive amène généralement la différenciation.

L'engagement de l'élève

Le soutien au développement des compétences sera bonifié si l'élève est encouragé à s'engager activement. L'inciter à regarder les ressources mobilisées pendant les situations d'apprentissage et à les mettre en perspective. L'inviter à se questionner afin de l'amener à mieux se connaître sur le plan affectif et cognitif. « On fait rapidement référence à l'autoévaluation, et avec raison, mais il faut plus qu'une fiche d'évaluation, bien qu'importante, qui permet de constater si l'élève a réussi ou non, s'il a aimé ou non, spécifie Pierrette Jalbert. Il faut que ce soit plus dynamique, que l'élève soit véritablement en situation d'autoévaluation quand il tente de comprendre ce qui s'est passé, de comprendre comment il apprend et qu'il est en projet d'apprendre. »

Pour amener l'élève à se questionner, Pierrette Jalbert énonce quelques conditions indispensables. Par exemple, créer un climat d'échanges avec les pairs afin qu'ils puissent partager leurs doutes, leurs réussites, leurs difficultés, etc. Car lorsque vient le moment de trouver des solutions à un problème, les pairs peuvent devenir une ressource précieuse, autant que l'enseignant ou l'enseignante. « Il faudrait donner à l'élève la possibilité de se questionner et avoir un souci de cohérence dans tous les gestes que l'on pose et les outils que l'on utilise : grilles, rétroaction verbale, annotations dans le bulletin, etc. »

Somme toute, pour suivre l'évolution des apprentissages les enseignants et les enseignantes doivent développer eux-mêmes certaines compétences : apprendre à observer, à maîtriser l'art de questionner, à garder des traces significatives, à interpréter les informations recueillies, à faire en sorte que l'élève s'engage dans le projet d'apprentissage, etc.

« L'objectif n'est pas de relever tous ces défis demain, parce que la tâche est énorme, convient Pierrette Jalbert. Pour le moment, c'est de reconnaître qu'ils s'inscrivent dans une visée, une perspective de développement à long terme. »

Pascale Sauvé

TRAVAUX EN COURS ET PROCHAINES RENCONTRES

Au terme de la deuxième journée de la Session de formation des personnes-ressources, la directrice de la Direction de la formation générale des jeunes au ministère de l'Éducation, Margaret Rioux-Dolan, a présenté les travaux qui seront réalisés au cours des prochaines semaines ainsi que le plan des deux dernières rencontres de l'année qui auront lieu aux mois d'avril et de mai.

D'ici la fin de l'année scolaire, le Ministère a en effet prévu la tenue de deux rencontres. La première, qui s'adresse plus particulièrement aux responsables de l'implantation de la réforme dans les commissions scolaires, aura lieu les 24 et 25 avril 2001, à Québec. Pendant ces deux jours, le Ministère prévoit aborder la question de l'évaluation des apprentissages. La consultation dont fait l'objet actuellement le Projet de politique sur l'évaluation des apprentissages prendra fin le 31 mars 2001. « Alors, nous serons sûrement en mesure de vous donner les informations concernant cette consultation, les commentaires qui en émergent et les adaptations qui, éventuellement, vont être apportées à la Politique », note Margaret Rioux-Dolan. Le Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, dont les résultats de la consultation en cours auprès de différents groupes devraient être connus d'ici peu, sera également l'un des sujets abordés lors de la rencontre. De plus, à l'approche de la fin de l'année scolaire, le Ministère a jugé important de poursuivre la réflexion sur les questions du bilan des apprentissages à la fin d'un cycle, des échelles descriptives et du redoublement.

Un autre thème sera à l'honneur au cours de la prochaine rencontre : le Programme de formation. « Nous allons regarder les travaux qui ont été menés concernant l'appropriation du Programme de formation au deuxième cycle du primaire et l'application au premier cycle, sous l'aspect des difficultés et des solutions qui ont été apportés dans les milieux quant à l'implantation », explique la directrice. Cette année se terminera la révision du Programme de formation pour l'ensemble du préscolaire et du primaire. À la fin avril, le Ministère sera en mesure de donner l'heure juste sur les modifications et les adaptations qui seront apportées à la prochaine version du Programme.

« Nous aborderons aussi les travaux et les questionnements par rapport au Programme de formation du secondaire, annonce Margaret Rioux-Dolan. Évidemment, ne vous attendez pas à avoir une version préliminaire. Notre intention est de vous situer concernant les grandes pistes de travail que nous avons données à ce dossier. » En ce moment, le Ministère et les équipes de travail s'emploient à la fois à terminer les travaux au primaire et à débuter ceux du secondaire. « C'est un défi important », reconnaît la directrice.

Présentement, le Ministère travaille également à la préparation d'un document qui s'intitule Cadre de référence pour l'élaboration des programmes de services complémentaires. Le document sera prêt et présenté en avril. « Ce qui va nous permettre de faire des liens entre, plus particulièrement, les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie du Programme de formation et les différents services offerts par des professionnels présents dans votre équipe-école », spécifie la directrice.

La deuxième rencontre, qui aura lieu les 29 et 30 mai prochain, sera la dernière Session de formation pour les personnes-ressources de l'année. Au programme : le passage d'un cycle à l'autre, le bilan des apprentissages, les échelles descriptives et les mesures de soutien. « Nous avons déjà une planification de base, conclut Margaret Rioux-Dolan, mais nous allons travailler au cours des prochaines semaines à faire en sorte de vous présenter des ateliers qui vous permettront de pousser plus loin votre réflexion par rapport à la planification, au développement et à l'évaluation des compétences. »

www.meq.gouv.qc.ca/virage

Virage express est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Margaret Rioux-Dolan
Directrice, Direction de la formation générale des jeunes
Huguette Drouin
Directrice adjointe, Direction de la formation générale des jeunes

L'équipe de Virage express
Phyllis Aronoff, Esther Blais, Jean-Yves Daigle, Martin Grenier (photographe), Eve Krakow, Les Oranges bleues, Michel Martel, Wendy Mill, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain

Distribution
L'équipe de Lucie Richard

La Direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Denise Thériault
Assistante à l'éditeur

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation.
Reproduction autorisée.

Québec
Ministère de l'Éducation

ISSN 1492-3556 13-0000-18